

# Docentprofessionalisering door docentcommunities: een toepassing bij tutoeren

T.A.M. van Lankveld, A.J. Gercama, J.H. Kleinveld, B.A.M. Hesselink, G. Croiset

## Samenvatting

**Inleiding:** Ook al is men doordrongen van het belang van professionalisering van docenten, toch zeggen docenten in medische opleidingen zich weinig geprikkeld te voelen door hun omgeving om prioriteit te geven aan het volgen van een cursus. Een vorm van docentprofessionalisering die beter aansluit bij hun behoeften en bij de manier waarop men op de werkplek leert, zijn docentcommunities. In deze praktijkbeschrijving schetsen we onze ervaringen met communities bij het VU-medisch centrum (VUmc) gericht op tutoeren. We beschrijven hoe deze docentcommunities eruit zien, wat ze opleveren voor de deelnemende tutoeren en welke dilemma's de initiatoren ervoeren bij het organiseren van de communities.

**Hoe zien de docentcommunities eruit?** Deelnemende tutoeren reflecteren maandelijks in groepen van circa acht personen op hun eigen praktijk. Zij bepalen zelf welke onderwerpen worden besproken. De uitwisseling van concrete tips en ervaringen over 'wat werkt' en 'wat werkt niet' staat daarbij centraal.

**Wat leveren de communities op?** Uit focusgroepen en interviews bleek dat de opbrengsten op meerdere vlakken liggen: men kreeg inzicht in wat werkt én in het functioneren van anderen en daarmee ook in het eigen functioneren. Dit gaf deelnemers meer zelfvertrouwen in hun rol als tutor.

**Reflectie:** Deelnemende tutoeren ervoeren de communities als positief. Dilemma's voor de initiatoren waren of er aparte groepen moesten zijn voor beginnende en ervaren tutoeren en hoe de communities een plek konden vinden in de onderwijsorganisatie. (Lankveld TAM van, Gercama AJ, Kleinveld JH, Hesselink BAM, Croiset G. Docentprofessionalisering door docentcommunities: een toepassing bij tutoeren. Tijdschrift voor Medisch Onderwijs 2011;30(6):264-271.)

## Inleiding

In 2006 gaven Zwierstra et al. een overzicht van de ontwikkeling en stand van zaken op het gebied van docentprofessionalisering.<sup>1</sup> Zij constateerden in de afgelopen tien tot vijftien jaar een toegenomen bewustwording van de noodzaak van professionalisering van docenten als gevolg van de Raamplannen 1994 en 2001, van de curriculumvernieuwingen die vervolgens in Nederland zijn doorgevoerd en van de veranderde eisen die aan de vervolgoopleidingen en opleiders worden gesteld. De auteurs geven aan dat sinds 1994

steeds méér medisch docenten worden geschoold, en activiteiten op het gebied van docentprofessionalisering steeds breder en specifiekier zijn geworden.<sup>1</sup>

Ondanks de toegenomen bewustwording van het belang van docentprofessionalisering en de toegenomen deelname, blijven er voor docenten in de medische opleidingen barrières bestaan om deel te nemen aan professionaliseringsactiviteiten op het gebied van onderwijs. Uit recente onderzoeken naar dit onderwerp komt een paradoxaal beeld naar voren.<sup>2-4</sup> Enerzijds blijkt dat docenten het belang van professionali-

sering zeer onderschrijven.<sup>2-3 5</sup> Anderzijds blijkt dat docenten zich door hun omgeving weinig geprikkeld voelen om hieraan prioriteit te geven. Docenten noemen een ervaren gebrek aan waardering voor onderwijs in de carrière mogelijkheden en een gebrek aan expliciete sturing en incentives van de universiteit voor wat betreft het werken aan de eigen professionele ontwikkeling.<sup>2-4</sup> Daarbij komt dat in de klinische praktijk de werkdruk hoog is en de klinische realiteit wordt ervaren als hoge prioriteit. Docenten geven aan dat ze niet gemakkelijk tijd vrijmaken voor iets wat niet direct noodzakelijk is voor patiëntenzorg of voor het eigen voordeel.<sup>2</sup>

Steinert pleit er om die reden voor andere vormen dan de gebruikelijke cursusvorm te overwegen voor docentprofessionalisering: alternatieve vormen die aansluiten bij de manier waarop mensen op de werkplek leren.<sup>6-7</sup> Een vorm van docentprofessionalisering die aan deze beschrijving voldoet, is die van *docentcommunities*. In een docentcommunity komen docenten op regelmatige basis bij elkaar om actief te reflecteren op hun eigen praktijk en op basis daarvan hun kennis en expertise te verdiepen<sup>8</sup>. Zij bepalen daarbij zelf welke onderwerpen centraal staan. De gezamenlijke kennisontwikkeling vindt plaats door intrigerende vragen uit de onderwijspraktijk gezamenlijk te onderzoeken en te verkennen – op een door de docenten zelf vormgegeven manier.

De werkwijze in de docentcommunities is afgeleid van de manier waarop mensen leren in 'communities of practice', zoals omschreven door Etienne Wenger.<sup>9</sup> Hoewel leren niet kan worden afgedwongen (*"learning cannot be designed: it can only be designed for"*)<sup>9</sup>, wordt in docentcommunities een benadering gekozen op basis van dezelfde principes welke werkzaam zijn bij het spontane leren, zoals dat op de werkplek plaatsvindt:

- Vragen die relevant zijn voor de dagelijkse werkpraktijk staan centraal.
- Collega's leren op een informele manier van en met elkaar.
- De verantwoordelijkheid voor het leerproces ligt bij de docenten zelf.<sup>10</sup>

In het onderwijsveld zijn verschillende soorten communities actief. Resultaten van verschillende werkwijzen van communities zijn beschreven: reflectie op kritische incidenten<sup>11</sup>, peer observatie<sup>12-13</sup> en studieteams.<sup>14</sup> Uit onderzoek blijkt dat deze zowel cognitieve, als affectieve en sociale opbrengsten kunnen hebben.<sup>15</sup> Daarvoor blijken twee factoren relevant te zijn: 1) frequente en face-to-face bijeenkomsten en 2) organisatorische en financiële steun.

Bij het VU medisch centrum (VUmc) wordt sinds 2007 gewerkt met docentcommunities die gericht zijn op de rol van tutor in het bacheloronderwijs. In deze praktijkbeschrijving wordt beschreven hoe de docentcommunities eruit zien, wat ze opleveren voor de betrokken docenten en welke dilemma's we hebben ervaren.

### Hoe zien de docentcommunities eruit?

Binnen het VUmc werd in 2005 een competentiegericht curriculum ingevoerd, waarin een belangrijke rol weggelegd is voor de tutor. De tutor begeleidt een studiegroep van twaalf studenten gedurende achttien weken. Diens taak is 1) het leerproces van de groep te ondersteunen en 2) het professioneel gedrag van studenten te beoordelen. Het eerste betekent het stimuleren en coachen van studenten bij het groepsgewijs bespreken van studieopdrachten en het tweede is het systematisch observeren en beoordelen van hun gedrag in de groep voor zover dit relevant is voor de latere beroepsuitoefening.

Voor de meeste docenten was de tutorrol geheel nieuw. Ze moesten nieuwe vaardigheden ontwikkelen en bestaande routi-

nes loslaten. Daarvoor volgden zij een verplichte tutortraining van twee dagen. Echter, in de praktijk bleek deze tweedaagse training niet voldoende. Veel tutores hadden moeite hun nieuwe rol goed vorm te geven. Om in de ontstane behoefte aan ondersteuning van tutores te voorzien, werden in 2007 docentcommunities in het leven geroepen.

De docentcommunities bestaan uit gemiddeld acht deelnemers en functioneren in een vaste samenstelling voor de duur van een semester. Na het semester, wanneer de tutortaak ten einde komt en weer een nieuwe groep tutores start, worden nieuwe communities opgericht. Zo zijn tussen september 2007 en januari 2011 (zeven semesters) negentien communities actief geweest. Per semester zijn er twee of drie communities parallel actief.

De deelnemers aan een community ontmoeten elkaar maandelijks, op bijeenkomsten van vijf kwartier die doorgaans rond lunchtijd worden gepland. Het programma voor de bijeenkomsten wordt voorbereid door één of twee tutores. Een bijeenkomst ziet er als volgt uit: eerst worden op informele wijze de ervaringen van de afgelopen weken gedeeld en komen korte vragen aan de orde. Daarna volgt een uitgebreide en meer gestructureerde bespreking van één thema. Voorbeelden van thema's en vragen zijn: Hoe activeer ik de brainstorm? Hoe ga ik om met een stille student en wanneer geef ik een onvoldoende voor professioneel gedrag? De vragen worden ingebracht door de tutores zelf. Het zijn daarmee gegarandeerd vragen waar zij in hun werk als tutor tegenaan lopen en die zij zelf relevant achten. De bijeenkomsten werden op verschillende manieren ingevuld. Soms werd een casus besproken, waarbij een intervisiemodel fungeerde als kader, of men besprak een thema of een video-opname van één van de tutores. Soms werd minder ge-

structureerd gesproken over wat er speelde in de studiegroep en over wat men moeilijk vond. De uitwisseling van concrete tips en ervaringen over 'wat werkt' en 'wat werkt niet' stond altijd centraal. Aan de communities wordt deelgenomen door tutores met meer en met minder ervaring. Ze verschillen in leeftijd, variërend van studenttutores tot tutores die de pensioengerechtigde leeftijd gepasseerd zijn. Deelname aan de communities is vrijwillig. Deelnemers werden uitgenodigd tijdens de tutortraining. Daarnaast kregen alle tutores via een e-mail een uitnodiging. Van de totale groep van actieve tutores nam tussen 2007 en 2010 gemiddeld 35% deel aan de communities.

De communities zijn opgestart door een docent en een onderwijskundig adviseur, zonder inhoudelijke sturing van de onderwijsorganisatie. De onderwijsorganisatie faciliteerde door ruimten ter beschikking te stellen en een lunch te vergoeden. De docent trad op als voorzitter en organisator. De onderwijskundig adviseur fungeerde als notulist en reikte waar nodig onderwijskundige achtergrondliteratuur aan. In de loop van de eerste twee jaar vormde zich onder de deelnemers een soort voorhoede van circa tien deelnemers die regelmatig tutor waren, veel inbreng hadden, regelmatig een onderwerp aandroegen en voorbereiden en zich sterk betrokken toonden bij de tutorrol. Twee duo's uit deze 'voorhoede' namen na twee jaar gezamenlijk de rol van facilitator ('trekker') van de initiatiefnemers over. Omdat de communities in een behoefte bleken te voorzien bij een deel van de tutores, was de onderwijsorganisatie bereid de afdelingen van deze 'trekkers' een urenvergoeding te geven.

In de eerste twee jaren na de curriculumherziening bestonden de communities uit heterogene groepen: zowel ervaren als onervaren tutores namen deel. In het derde jaar zijn aparte groepen gecreëerd

voor beginners en gevorderden. Daardoor werden de beginnersgroepen klein (drie en vier deelnemers elk), terwijl de groep met ervaren tutoren uit tien deelnemers bestond. De ervaringen met de gescheiden groepen waren wisselend; deze zullen we nader bespreken. In het semester erna is toch weer gekozen voor heteroögen samengestelde groepen.

### Wat leveren de communities op?

Voor deze praktijkbeschrijving is gebruik gemaakt van ervaringen en waarnemingen van de initiators (auteurs TvL, AG) en van twee van de trekkers (auteurs JK, BH). Daarnaast zijn met behulp van één focusgroep en twee interviews twee communities met beginnende tutoren geëvalueerd met in totaal vier van de zeven deelnemers (respectievelijk 57% van de deelnemers van die twee groepen en 24% van het totaal aantal deelnemers aan alle communities op dat moment). Aan de focusgroep werd door twee deelnemers deelgenomen. De opzet was ook met twee andere deelnemers een focusgroep te houden, maar daar zij niet op hetzelfde tijdstip beschikbaar waren, is uiteindelijk met deze twee deelnemers elk afzonderlijk een interview gehouden. Voor de focusgroep en de interviews werd vooraf een vragenlijst opgesteld. Enkele voorbeelden van de vragen zijn: Met welke verwachtingen begon je aan de community? Hebben de bijeenkomsten voldaan aan je verwachtingen? Zo ja, in welk opzicht? Zo nee, in welk opzicht? Wat heeft de community je tot nu toe opgeleverd? Wat heb je gemist in de bijeenkomsten? Wat zie je als verbeterpunten voor de community?

De focusgroep en de interviews werden georganiseerd na afloop van het semester en ze werden geleid door de trekkers van de twee docentcommunities waaraan deze docenten hadden deelgenomen. De ge-

sprekken werden opgenomen met behulp van een digitale audiorecorder en volledig getranscribeerd. De data zijn geanalyseerd met behulp van de methode van constante vergelijking.<sup>16</sup> Uit de interviews en focusgroep kwam naar voren dat de opbrengsten van de communities op meerdere vlakken liggen:

- 1) Door de uitwisseling met collega's krijgt men inzicht in wat werkt en wat niet.
- 2) Door de uitwisseling krijgt men zicht op de wijze waarop andere tutoren en groepen functioneren; dit geeft hen tegelijkertijd een beter inzicht in hun eigen functioneren en dat van hun eigen groep.

Hieronder worden deze opbrengsten beschreven.

#### *Inzicht in wat werkt*

De tutoren gaven aan dat ze door de docentcommunities meer inzicht hebben in de manier waarop ze de rol van tutor kunnen vormgeven. Het bleek dat tutoren zich, ondanks de gevolgde training van twee dagen, niet voldoende competent voelden. Men worstelde met vragen over de invulling van het tutorschap 'in het écht' en hoe men daar zelf in de praktijk naar zou kunnen handelen. Eén van de deelnemers vergeleek de docentcommunity met de training als volgt:

*E: "We kregen eerst een hele klapper en vervolgens die uitleg op slides [in de tutortraining], en dan denk ik altijd "pffff", dan weet ik nóg niet wat ik moet doen. Terwijl als je dat gewoon iemand [in de community] vraagt, dan hoor je "ik heb dat zo gedaan", ja."*

Dit fragment illustreert dat de kennis die in de training aan de orde komt, een an-

dere is dan de kennis die de tutoeren in de praktijk nodig hebben. Door te horen van elkaar hoe men bepaalde kwesties aanpakt, krijgt men meer inzicht in wat concreet werkt en wat niet.

### *Zicht op het functioneren van anderen en van zichzelf*

Uit de evaluaties bleek dat de tutoeren niet alleen behoefte hadden aan meer inzicht in de wijze waarop het tutorschap concreet vorm gegeven kan worden, maar dat zij ook nieuwsgierig waren naar de ervaringen van andere tutoeren, hoe zij met problemen omgingen en hoe zij de tutorrol vormgaven.

*O.: "Nou er gebeurt van alles in je groep, maar je hebt maar één groep of twee groepen en je weet niet hoe dat nou gaat bij de anderen. Hoe zou je dat kunnen aanpakken, hoe kun je het eventueel doen, waar loop je tegenaan, wat zijn je twijfels."*

Veel tutoeren hebben nauwelijks of geen collega-tutoeren om zich heen van wie ze kunnen horen hoe ze hun werk als tutor ervaren. Omdat die collegiale omgeving ontbreekt voor deze tutoeren, worstelen zij met allerlei vragen en twijfels over hun eigen aanpak. De docentcommunities doorbreken het isolement waarin deze tutoeren verkeren. Meer inzicht in de werkwijze en het functioneren van andere tutoeren, blijkt heel leerzaam te zijn.

*D.: "Ook om je eigen groep een beetje in te kunnen schatten als je hoort van anderen hoe dat gaat en als je dat vergelijkt met je eigen groep, dat je dat ergens kunt plaatsen. Dat je kunt kijken van gaat het nou goed of gaat het niet goed of gaat het heel erg goed."*

*K.: "Ja, en vooral een reflectie op het eigen functioneren als tutor, denk ik."*

*D.: "Ja".*

*K.: "Ben ik ergens heel streng in of te soepel."*

Door te horen hoe anderen het doen, krijgt men niet alleen daar een beeld van, maar ook een beter beeld van het eigen functioneren ten opzichte van deze anderen. De collega-tutoeren in de community fungeren voor de deelnemers als een spiegel. Daarnaast krijgt men door de uitwisseling van ervaringen, inzicht in het feit dat het tutorschap op meerdere manieren kan worden ingevuld en er ruimte is voor eigen invulling. Dit vergroot hun gevoel van autonomie en geeft hen zelfvertrouwen.

*D: "Iets zekerder ben ik. In het begin was ik erg onzeker, omdat ik niet wist, ja, hoe je het moet doen. (...) Het gaat wat makkelijker, anders is het maar een beetje zwemmen."*

*Interviewer: "En hebben die bijeenkomsten die wij samen met elkaar hebben gehad, hebben die daaraan een stukje kunnen bijdragen?"*

*D: "Ja, zeker wel. Ja, want bepaalde dingen die deel je en dan maak je die ook mee, ja. Dan zie je anderen met precies hetzelfde, dan denk je van, nou".*

Het gegroeide zelfvertrouwen wordt door de deelnemers enerzijds toegewezen aan het vergrote inzicht in wat de bedoeling is, anderzijds door te merken dat wat men doet spoort met wat collega's doen. In de communities kan men zich vergelijken met anderen, en dus ontdekken dat men het 'zo slecht nog niet' doet. Het toegenomen zelfvertrouwen is een voortvloeiende uit de twee eerder genoemde opbrengsten en komt voort uit het vergrote inzicht in wat werkt en hoe men functioneert ten

opzichte van anderen. Dit lijkt een belangrijke opbrengst van docentcommunities te zijn. Het sluit aan bij de resultaten van onderzoek dat we eerder deden.<sup>17</sup>

### Reflectie/beschouwing

Uit de interviews en de focusgroep blijkt dat de docentcommunities voor de tutores het volgende opleveren: inzicht in wat werkt en zicht op het functioneren van anderen en van zichzelf. Dit leidt tot een groter zelfvertrouwen als tutor. Omdat de communities aansluiten bij de praktijkvragen van de tutores zelf, is datgene wat tijdens de bijeenkomsten aan de orde komt, direct relevant voor de werkpraktijk van de tutores.

Ten opzichte van de training die men bij aanvang van het tutorschap volgt, is een toegevoegde waarde van de communities dat ze op meerdere momenten gedurende het tutoraat plaatsvinden. Hierdoor wordt goed aangesloten op de directe behoeftes van tutores. Bovendien horen de tutores in de communities ook van collega's hoe ze het tutorschap vormgeven.

Naarmate er meer tutores vaker aanwezig waren ervoeren de initiators en de trekkers het dilemma of er aparte groepen voor beginnende en ervaren tutores moesten komen. In het studiejaar 2009/2010 zijn gescheiden groepen georganiseerd. De reacties van de deelnemers (waaronder de vier geïnterviewden) en ervaringen van de trekkers waren gemengd. Aan de ene kant noemen zowel de beginnende als de ervaren tutores juist als pluspunt om 'als gelijken' onder elkaar te zijn, omdat men met vergelijkbare vragen en problemen zit. Aan de andere kant merkten we dat in de groepen voor beginners toch ook behoefte was aan de expertise van ervaren tutores. Zij konden voor beginnende tutores fungeren als rolmodel en voor de ingebrachte problemen vaak niet één, maar meerdere oplossingen aandragen. Hetero-

geniteit in de expertise van de deelnemers lijkt daarom toch belangrijk. De uitdaging is om de communities ook voor de ervaren tutores voldoende interessant en leerzaam te houden.

Een andere uitdaging betreft het vinden van een goed evenwicht tussen het functioneren van de docentcommunity als zelfsturende organisatie en de inkadering van een dergelijke activiteit binnen de onderwijsorganisatie. Facilitering is nodig wil de community haar werk kunnen doen. Dit betreft zowel het ter beschikking stellen van voldoende financiële en materiële middelen als het creëren van ruimte om de communities een eigen plek in de onderwijsorganisatie te laten verwerven. Anderzijds brengt dit voor de community de verantwoordelijkheid met zich mee deze mogelijkheden te gebruiken op een manier die recht doet aan het binnen de onderwijsorganisatie gevoerde beleid. Er is stuurmanskunst nodig bij beide partijen om docentcommunities ook echt te laten beklijven.

### Conclusies

De docentcommunities van het VUmc worden als positief ervaren en voorzien in een behoefte van een deel van de tutores. Ze dragen bij aan meer zelfvertrouwen. Echter, de docentcommunities brengen ook vragen met zich mee, zoals de vraag hoe communities voor zowel ervaren als onervaren deelnemers interessant kunnen blijven en de vraag welke plaats de communities innemen ten opzichte van de onderwijsorganisatie. Verder onderzoek naar en ervaring met deze communities is nodig om hier meer over te kunnen zeggen.



## Literatuur

1. Zwierstra RP, Venekamp R, Koppelman GH. Docentprofessionalisering: de stand van zaken anno 2006. Tijdschrift voor Medisch Onderwijs 2006;25(6):279-284. [Training of medical teachers: update 2006. Netherlands Journal of Medical Education 2006;25(6):279-284].
2. Steinert Y, McLeod PJ, Boillat MN, Meterissian S, Elizov M, Macdonald ME. Faculty development: a 'field of dreams'? Med Educ 2009;43:42-49.
3. Stenfors-Hayes T, Weurlander M, Dahlgren LO, Hult H. Medical teachers' professional development – perceived barriers and opportunities. Teach High Educ 2010;15:399-408.
4. Zibrowski EM, Weston WW, Goldszmidt MA. 'I don't have time': issues of fragmentation, prioritisation and motivation for educational scholarship among medical faculty. Med Educ 2008;42:872-878.
5. MacDougall J, Drummond MJ. The development of medical teachers: an enquiry into the learning histories of 10 experienced medical teachers. Med Educ 2005;39:1213-1220.
6. Steinert Y. Faculty development: from workshops to communities of practice. Med Teach 2010;32:425-428.
7. Steinert Y. Faculty development in the new millennium: key challenges and future directions. Med Teach 2000;22:44-50.
8. Shulman LS. The wisdom of practice: essays on teaching, learning, and learning to teach. San Francisco: Jossey-Bass; 2004.
9. Wenger E. Communities of practice: learning, meaning and identity. Cambridge: Cambridge University Press; 1998.
10. Wenger E, McDermott R, Snyder W. Cultivating communities of practice: A guide to managing knowledge. Cambridge: Harvard Business Press; 2002.
11. Tigelaar DEH, Dolmans DHJM, Meijer PC, de Grave WS, van der Vleuten CPM. Teachers' interactions and their collaborative reflection processes during peer meetings. Adv Health Sci Educ 2008;13:289-308.
12. McLeod PJ, Steinert Y. Peer coaching as an approach to faculty development. Med Teach 2009;31:1043-1044.
13. O'Keefe M, LeCouteur A, Miller J, McGowan U. The colleague development program: A multidisciplinary program of peer observation partnerships. Med Teach 2009;31:1060-1065.
14. Meirink J. Individual teacher learning in a context of collaboration in teams [dissertation]. Leiden: Universiteit Leiden; 2007.
15. De Vries B, Pieters J. Exploring the role of communities in education. Eur Educ Res J 2007;6:382-392.
16. Wester F, Peters V. Kwalitatieve analyse: Uitgangspunten en procedures. Bussum: Coutinho; 2004. [Qualitative analysis: Principles and procedures].
17. Van Lankveld T, Volman M. Ondersteuning van docenten bij onderwijsvernieuwing: de rol van communities of practice. Tijdschrift voor Hoger Onderwijs 2011;29:41-53. [Supporting teachers in educational innovation: the role of communities of practice].

### De auteurs:

Drs. T.A.M. van Lankveld is docent en onderzoeker, afdeling Hoger onderwijs.\*

Drs. A.J. Gercama is universitair docent, afdeling Huisartsgeneeskunde.\*\*

Dr. J.H. Kleinveld is docent, afdeling Klinische geneetika.\*\*

Dr. B.A.M. Hesselink is docent, afdeling Verpleeghuis-geneeskunde.\*\*

Prof. dr. G. Croiset is opleidingsdirecteur geneeskunde, Instituut voor Onderwijs en Opleiden.\*\*

\* Verbonden aan Onderwijscentrum VU, VU Amsterdam.

\*\* Verbonden aan het VU Medisch Centrum, Amsterdam.

### Correspondentieadres:

Drs. T.A.M. van Lankveld, Vrije Universiteit Amsterdam, Onderwijscentrum VU, De Boelelaan 1105, 1081 HV Amsterdam. Tel.: 020-5981510; e-mail: t.van.lankveld@vu.nl

Belangenconflict: geen gemeld

Financiële ondersteuning: geen gemeld

## Summary

**Introduction:** Despite awareness of the importance of faculty development, medical teachers perceive a lack of incentives and support from university administrators that prevents them from giving priority to professional development. Several authors have therefore proposed that alternative faculty development methods should be developed, attuned to adult learning in the workplace and to the needs of medical teachers. Teacher communities is one of these methods. In this reflection we describe our experiences with teacher communities for tutors in problem-based learning (PBL) at VUmc. We describe the tutor communities, the effects for the participating tutors and dilemmas faced by the initiators.

**What do tutor communities look like?** Groups of around eight tutors meet monthly to reflect on their practices and to learn with and from each other. The participating tutors select topics for discussion and exchange tips and experiences of 'what works' and 'what does not work'.

**What are the results of tutor communities?** Focus groups and interviews revealed that tutors gained insight into what works and were also able to compare their practices with those of the other tutors. They gained self-confidence in their role as a tutor.

**Reflection:** The participating tutors experienced the communities as positive. The initiators faced dilemmas with regard to separate or combined communities for beginning and experienced tutors and the position of the communities within the medical centre. (Lankveld TAM van, Gercama AJ, Kleinveld JH, Hesselink BAM, Croiset G. Faculty development in teacher communities: experiences of tutors. *Netherlands Journal of Medical Education* 2011;30(6):264-271.)